

ÉRTÉKREND A MAI ISKOLÁBAN

Természetesen ez a - nem az Önök türelméhez, hanem a cimben szereplő téma komplexitásához képest - rövidre szabott előadás aligha léphet fel a cimben megfogalmazott kérdéskör teljes és részletes tárgyalásának igényével. Az időtényezőn kívül az ilyen igények kielégítését egyelőre nehezebben kiküszöbölhető okok is lehetetlenné teszik: ti. a pedagógiai axiológia elméleti kérdéseinek kidolgozatlansága /amely nem függetleníthető a marxista filozófia axiológia terén meglévő hiányoktól/; az iskolai vonatkozású értéksociológiai, értékorientációs vizsgálatok, kutatások jelenlegi színvonala, eredményei.

Néhány gondolat a kutatások helyzetéről

Nem ennek az előadásnak a feladata, hogy elemezze és értékelje ezeket a kutatásokat, de aki ezen kutatások eredményei alapján keres választ az előadás címében megbújó kérdésre - s ez meghatározza az általam a későbbiekben kifejtettek érvényességét is - kissé úgy érzi magát mintha több, egymással összekevert és hiányos, "nonfiguratív" irányzatú kirakós játékok elemeiből kellene egyetlen összefüggő képet összeállítania. Ez annak ellenére van így - s ezt szeretném hangsúlyozni -, hogy a korábbi időszakhoz képest ma sokkal többet tudunk az iskoláról általában és konkrétan az iskola értékrendjéről is. Egyes kutatások, amelyek vagy direkt módon, vagy közvetve az iskola funkcióira, ezek érvényesülésére; az iskola belső közösségi viszonyaira; tevékenységstruktúrájára;

külső kapcsolataira; a tanulói vagy pedagógusi beállítódásokra, az értékválasztás egyes elemeire, irányaira; az iskola mint szervezet működésére; a célrendszer dimenzióira; vagy éppenséggel a szülők, vagy más társadalmi csoportok, rétegek iskola iránti beállítódására, értékrendszerére stb. kérdeztek, ill. kérdeznek rá, napjainkban már viszonylag sok adatot, értékitéletet halmoztak fel az előzőekben feltett kérdések megválaszolásához. Ezek az eredmények azonban részben eltérő, vagy éppenséggel ellentétes elméleti kiindulópontjaik, részben partikuláris jellegük, részben pedig eltérő kutatástechnikai /feltáró és feldolgozó/ apparátusuk következtében egyáltalán nem, vagy csak igen óvatosan vonatkoztathatók egymásra. A tudomány-elméleti-módszertani kérdések tisztázása, a kutatási módszerek korszerűsítése mellett érdemes lenne elgondolkodni azon is, hogy milyen tudományszervezési okok játszanak közre abban, hogy e kutatások között igen sok a félbemaradt, a csak részlegesen megvalósított és - talán az előzőekkel összefüggésben - újra és újra elkezdett kutatás. Amit tehát jelenleg az "iskola és az értékek" témakörben tudunk, az meglehetősen mozaikszerű és elméletileg sem kellően alátámasztott.

Az értékprobléma és az iskola

Az "értékrend" és az iskola kérdése legalább három összefüggésben vizsgálható:

a/ Melyek azok az objektív értékek /az objektív és szubjektív értékek Hankiss Elemér által adott értelmezését alkalmazva/, amelyeknek hordozója az iskola?

Ha abból indulunk ki, hogy az "objektív érték" mindaz, amire egy adott rendszernek /esetünkben: a társadalom/ "szüksége van ahhoz, hogy létezni, működni és esetleg: fejlődni tudjon", akkor az "iskolát" - létrejötte óta és belátható történelmi ideig - a társadalomban /szüksük és egyszerűsítjük a kérdést/ társadalmunkban objektív értékének kell tekinteni. /Azt a kérdést, hogy az iskola vagy az iskolában meg-

szerezhető "javak", avagy az e javak által elérhetőek jelentik-e az "objektív értéket" egyelőre tegyük zárójelbe./ Ez az objektív érték legáltalánosabban véve abban ragadható meg, hogy az iskola a társadalom hivatalos "kultúra átadó" szervezete, intézménye s mint ilyen a társadalmi reprodukció elengedhetetlen eleme.

A következő kérdéskör:

b/ Milyen helyet foglal el az iskola a társadalom szubjektív értékrendszerében? Értéknek itéli-e? S ha igen, mit tart értéknek benne és mit nem? E kérdéskör természetesen igen eltérő aspektusokból közelíthető meg. Vizsgálható egyes társadalmi réteg viszonyában, elemezhető az iskola egy vagy több funkciójára vonatkozóan és így tovább.

Már itt hadd jegyezzem meg, hogy a két értékrend az iskola esetében sem esik egybe és viszonyuk nemcsak rétegekként, hanem mint látni fogjuk időben is változik. Az iskola esetében sincs másként mint általában: az "objektív értékrend" és a "szubjektív értékrend" ellentmondásait állandónak és folyamatosan átalakulónak kell tekintenünk. Egymásra hatásukban alakul az iskola egész arculata és viszont: alakul az iskoláról alkotott kép. Az összefüggés illusztrálására hadd utaljak csak arra a tényre, hogy az iskolázás expenziója mögött meghúzódó egyik alapvető hajtóerő maga az iskolázottsági szint növekedése. Az "öngerjesztő" folyamatban jól felismerhető a két értékrendszer összefüggése: a magasabb végzettségre szert tevő rétegekben nő az iskola presztízse és ezért "követelik" gyermekeik számára /sőt, ma már részben saját maguk számára is/ a magasabb fokú iskolázottsághoz jutás lehetőségét. Ez az "értéktétel" viszont elvezet az iskolai idő egyénileg és társadalmilag is bekövetkező expenziójához, ami viszont objektíve - terjedelmi értelemben mindenképpen - megnöveli az iskola súlyát a társadalmi reprodukciós folyamatokban.

Végül a harmadik kérdés:

c/ Objektíve /ténylegesen/ milyen az iskolában mint szervezetben funkcionáló értékrendszer? Milyen a hivatalos értékrend és mi jellemzi e szervezet tagjainak értékorientációit? A szervezet tagjainak értékorientációi mennyire esnek közel egymáshoz, mennyire fejezik ki a "társadalom szubjektív értékrendjét", harmonizálnak-e az iskola hivatalos /dokumentumokban, tankönyvekben rögzített/ értékrendjével, amelyek elvileg mint célértékek orientálják a szervezet működését?

Az értékprobléma néhány lehetséges megközelítésének felsorakoztatása után kíséreljük meg kissé konkrétabban megragadni az iskolában működő és az arra ható értéksorokat, az iskolai értékrendszer dimenziót és determinánsait.

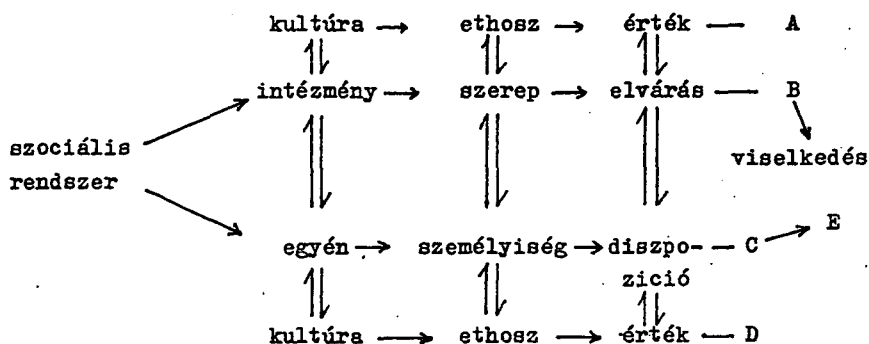
Az iskolai értékrendszer dimenziói

Az iskola /más lehetséges és szükséges meghatározásokat most zárójelbe téve/ olyan szociális szervezatként /rendszerként/ értelmezhető, amely "tartós és közvetlen kölcsönhatáson nyugvó, normatív és értékszabályozással vezérelt" intézményesített társulás. Az intézményesített volta abban nyilvánul meg, hogy a társadalom mind tartalmára, mind működésére vonatkozóan szabályrendszereket alkot és ezeket nemcsak etikai, hanem politikai és jogi normákban is rögzíti.

Hogy az iskolának mint szervezetnek mi a társadalomban betöltött specifikus funkciója /funkciói/ azt a következőkben - éppen az előzőekben feltett első kérdéssel kapcsolatban - még részletesebben tárgyaljuk. Itt elég annak kissé pontosabb értelmezése, hogy - amint már jeleztem - az iskola objektív értékét /a társadalmi reprodukció szempontjából értelmezett szükségességét/ a "kultúráközvetítés" jelenti. A "kultúráközvetítés" azonban mind a "kultúra", mind a "közvetítés" jelentését tekintve elég bizonytalan fogalom. Az egyszerűség kedvéért fogadjuk el, hogy a "kultúráközvetítés" mindazon isme-

reték, értékek, beidegződések, magatartásmódok, aktivitási-cselekvési modellek prezentálását jelenti, amelyeket a személyiség a szocializáció folyamán aktívan vagy passzívan, tervezetten vagy tudatosan magába szív. A kultúrák közvetítés természetesen szélesebb társadalmi mezőben zajlik, mint amit az iskola képes átfogni és lényegében a legszélesebb értelemben vett nevelési-tanulási /elsajátítási/ folyamatban, tevékenységben valósul meg. Erre a folyamatra igen sok társadalmi intézmény "épül rá", szervezi. Hogy az iskola mit vállal ebből azt általában - tértől és időtől elvonatkoztatva - nem lehet meghatározni. Kétségtelen azonban, hogy mióta az általános és kötelező iskolázás rendszere kialakult, az iskola /legalább, de nem csak!/ a társadalmi létezéshez nélkülözhetetlen kultúrát közvetíti. S itt a "társadalmi létezés" mindkét értelmét figyelembe kell vennünk. Ti. az egyén társadalmi létezéséhez és a társadalom létezéséhez szükséges kultúrát egyaránt közvetítenie kell.

Az iskolának - mint kultúrák közvetítő szociális rendszernek két dimenziója van. Getzels sémáját használva ezt így írhatjuk fel:



A fenti sémát követve kitűnik, hogy az iskola értékrendszere elemezhető és vizsgálható mint intézményi értékrendszer /B "sor"/ és elemezhető mint az intézményben élő, bonyolult kölcsönhatásokba lépő személyek értékorientációja. /C "sor"/ Az ábra azonban határozottan jelzi, hogy

a/ az intézményi értékek és a személyek értékorientációi kölcsönhatásban állnak egymással. /B -- C/;

b/ mind az intézményi értékrendszer, mind a személyek értékorientációi determináltak: egyfelől, a társadalom által az intézmény részére kidolgozott célértékek és szabályrendszer vagy szabályrendszerek által /A -- B/; másfelől, a személyek előzetes szocializációs folyamatain és az iskolán kívüli életükön keresztül, a társadalom objektív és szubjektív értékrendszere által. /D -- C/

Más szóval, a szervezetben működő /érvényesülő vagy érvényesülésre törekvő/ értékek, a szervezet tagjainak értékorientációi nem függetlenek sem az iskola objektív értékeitől, /amelyek szintén változásban, mozgásban lévők/, sem a társadalomnak /és ezen belül a társadalmi nyilvánosságnak/ az iskolával kapcsolatos értékrendszerétől és ezért nem is vizsgálhatók ezen összefüggéseken kívül. Értelmetlen lenne feltelezni pl., hogy a tanulóknak az iskola hivatalos értékrendjéhez, vagy egyes pl. művelődési értékekhez való viszonyát nem határozza meg - többek között - szüleiknek az iskoláról alkotott értékképlet-rendszere. Amint módszertanilag - bár a gyakorlatban hosszú időn keresztül megtettük - azt sem tételezhetjük fel, hogy a pedagógusoknak az iskolára, saját tevékenységükre vonatkozó értékképletei, értékorientációja csak a dokumentumokban rögzített értékrend "leszármazottja" és független pl. a pedagógus szerepre vonatkozó társadalmi értékképletek rendszerétől.

Az összefüggések hangsúlyozása mellett jelen témánk szempontjából a Getzels-i séma azért is előnyös, mert kitűnően mutatja az iskolában mint szervezetben létrejövő érték-konfliktusok "helyeit". Formálisan tekintve az értékek konfliktusai /értékdilemmák/ létrejöhetnek:

- az egyes "sorokon" /A, B, C és D "sorok"/ belül, tehát egy-egy értéksor tényezői között;

- az egyes dimenziókon "belül" /A -- B és C -- D/; valamint
- a dimenziók között.

Ezeket az értékkonfliktusokat - és ezt nagyon fontos hangsúlyozni - nem tekinthetjük pusztán negatív jelenségeknek. Ezek ugyanis a szervezet működése szempontjából szükség-szerűek, annak ellenére, hogy halmozódásuk, egy-egy értékszűltség igen tartós és intenzív fennállása bármelyik "értéksort", dimenziót vagy viszonyukat tekintjük is, veszélyezteti a szervezet működését.

A konfliktusok forrásai természetesen igen eltérőek lehetnek, de hadd utaljak már itt is arra, hogy az iskola működését szinte "felfüggesztheti", ha két dimenzió /AB -- CD/ között, hosszan tartó és éles konfliktushelyzet jön létre, vagyis ha az intézmény célértékei, a hivatalos szerepek és elvárások teljesen elszakadnak az intézmény tagjainak előzetes és jelenlegi szocializációs tapasztalataitól, ténylegesen funkcionáló értékorientációtól.

Hogy az értékkonfliktusok milyen nagy "számossággal" lehetnek jelen a szervezetben, azt kellően érzékelhetjük már akkor is, ha egyetlen tényező "sort", pl. az intézményi értékek, célértékek, szerepek, elvárások "sorát" elemeire kezdjük bontani. E tényező soron keresztül - dokumentumok, tankönyvek, rögzített követelmények, szervezeti mechanizmusok, az irányítás nyilvános és rejtett hatalmi csatornáin - az iskolába "áramlik" napjaink szinte valamennyi értékdilemmája. S a beáramlás csak részben tekinthető rendezettnek, az értékek csak részben hierarchizáltak.

Vegyünk egy, a tényezők komplexitásához képest primitív példát, amely azonban az iskolában ezerszer és ezerszer ismétlődik. Tételezzük fel, hogy az iskolai értékelési rendszer és módszer tökéletes. /Ezt valóban csak feltételezhetjük!/ Az iskola tehát "tudja", hogy milyen teljesítményt milyen "pontszámmal" értékel. Hasonlitsunk most össze két iskolai osztályt,

az egyszerűség kedvéért csak két-két tanulót feltételezve:

<u>osztály</u>	<u>A</u>	<u>B</u>
tanuló 1	5	3
tanuló 2	1	3
<hr/>		
átlagos teljesítmény:	6	6

Melyik osztály eredményét tekintjük értékrendszerünkhöz közelebb állónak? Az egyenlőség eszméjének kétségtelenül a "B" tett eleget, hiszen /azonos mennyiségű "erőbefektetést" tételezve fel/ itt az erőfeszítések a "mindenkit" helyezték a hierarchia csúcsára. Az "A" osztály azonban hatékonyabbnak tűnik, hiszen innen az egyik tanuló biztosan tovább tanul. S bár a példa valóban leegyszerűsít, ez az egyszerű értékkonfliktus át- és átszövi iskoláink egész életét. "Hatékony" iskolánk /különösen középfokon, de lassan már az óvodák szintjén is/ vagy eleve szelektált "gyermekanyaggal", vagy /és/kiemelten belső erőkoncentrációval és folyamatos szelekcióval az "A" osztály értékstruktúráját realizálják.

A tényező soron belül maradvá mérkőzik egymással az értékek versenyében a "humán" és "természettudományos-műszaki" műveltség értéke; a széles körű és specializált műveltség; a tudományokban és azok rendszere szerint rögzített "akadémikus" műveltség a mindennapi életben szükséges "gyakorlati" tudással, a tudás /ismeret/ értéke a készség értékeivel; egészen a "hatékonyság" és "humanizmus"; az egyéniség kollektívizmusa; a teljesítmény elvhűség és szabadság "küzdelméig". S még mindig ezen a tényezőrendszeren belül jelenik meg a mai iskola cél-érték-rendszerének - véleményem szerint - legalapvetőbb dilemmája, a "tudás" és "magatartás" sokfelé ágazó ellentmondása.

A lehetséges értékkonfliktusok további illusztrálása helyett térjünk most vissza eredeti kérdéseinkhez és az itt jelzett tényező sorokat és dimenziókat szem előtt tartva - kíséreljük meg válaszolni az exponált kérdésekre.

Az iskola értékrendjének néhány jellemzője

Egészen általánosan fogalmazva azt mondhatjuk, hogy napjaink iskolája célértékeit /célrendszerét/, szerepeit, műveltségi tartalmát és magatartási elvárásait tekintve bizonytalan, működési zavarokkal küzdő szervezet. Jellegét tekintve egy kvázi tanuló-iskola, amely többé-kevésbé megfelelt az ipari forradalom, az extenzív iparosítás képzési igényeinek, elősegítette a munkásosztály politikai-ideológiai hatalmának megerősödését és kielégítette a kulturális forradalom első időszakának ugyancsak extenzív és sok vonatkozásban formális képzési igényeit. De ez az alapsejt ma már csak részlegesen és esetlegesen képes eleget tenni az egyre karakterisztikusabban jelentkező, bár - amint azt az alábbiakban látni fogjuk - közel sem egyértelmű kihívásoknak. Az iskola természetesen mai működésével is közvetíti a kultúrát és fejleszti a személyiséget /tudatformálás, művelődési javak átadása, elemi erkölcsi normák elsajátíttatása, a pályaválasztás részleges elősegítése, szakképzés/, de a társadalom követelményeinek a változó körülmények közt megfelelni képes, dinamikus magatartásokkal rendelkező személyiség fejlesztéshez ez már elégtelennek tűnik.

A mai iskola lényegében a következő szocializációs modellt követi:

- A tanulót mint tárgyat tekinti, és e minőségében is mint hiányrendszert, amelynek passzivitása szükségszerű feltétel ahhoz, hogy ellássák a tudás, a közgondolkodás és magatartás alapformáival, sémáival.
- A tanuló legalapvetőbb tulajdonsága az intelligencia, amely viszont a szükségesnek ítélt tudásra épülő "tesztekkel" mérhető.
- A tudást mint a gyermektől függetlenül egzisztáló formákba rendezett világot tekinti, amelybe a gyereket be kell vezetni.
- E formák előzetes létezését a tanterv legitimizálja és átadását egy magas szinten didakticizált tanítás biztosítja.

- A pedagógus az elméleti formák és magatartási minták birtokosaként olyan társadalmi pótszer szerepét ölti magára, akinek az az alapvető funkciója, hogy előírja a gyermek magatartása, gondolkodási formái és a preegzisztáló standardok egyre nagyobb egybeesését.
- Az előrehaladás azt a növekvő racionalitást jelenti, amelynek során a gyermek egyre absztraktabb formák irányába haladva eltávolodik saját közvetlen világának konkrétságától.
- A teljesítmény a növekvően specializált és a tudományokhoz szorosan kötött tárgyakban történő olyan előrehaladás, amely a teljesítményszinteket leíró célok /behaviour objectives/ által mérhető.
- Az iskola a tudás közvetítésében a tudás-tanterv-tanár-tanuló sémát követi, amelyben a tanár feladata az előírt tudásból annyit átadni, amennyit tud és a tanuló feladata pedig annyi tudást befogadni, amennyit csak képes. A "hatékonyság" közvetlen mércéje: mennyi tudás ment át a tanulóba, milyen gyorsasággal és mennyire képes ezt demonstrálni.

Ebben a szocializációs modellben a tanuló csak tanuló, akinek személyisége, motivációi, nem tanulási jellegű tevékenységei, tehát nem-tanulói minőségei irrelevánsak.

A "hatékonyságot" - "perspektivikusabban" - az iskola az általa kibocsátott növendékek kiinduló /illetve az adott iskolafokozatot követő/ munkamegosztási helyével /munkavállalás és továbbtanulás, de ezen belül az is, hogy milyen minőségű iskolában/ méri, ami közvetlen következménye az iskolának a bizonyítványban kifejezett képzettségre, főképpen a képzettség formális mutatóira való orientálódásának.

Lényegileg a fenti szocializációs modellnek felel meg az iskola működési szabályrendszere és értékelési gyakorlata.

A tanár és tanuló alaphelyzetét egyaránt a "kötelezőség" szabja meg. Kötelező a tanterv, kötelező az idő be- és felosz-

tása, kötelezően kialakított csoportokba kell ezt az időt eltölteni, kötelező a számonkérés és számotadás, kötelezően előírtak a mértékek.

Az iskola életét a mindenkire érvényes és a folyamatoktól függetlenített "rend" szabályozza. Ennek egyik alapvető eszköze az idő formális beszabályozása. A tanár és tanuló idejét nem a tanulási-elsajátítási folyamat igényei, hanem az órarend szabályozza, ezért a tanulási idő jelentős része inaktív idővé válik. Az "óra" uralma nem a tanulást, hanem a tanár részéről a gyermek, az irányítás részéről pedig a tanár ellenőrzését segíti és nem a tanulás, hanem az intézmény működésének szolgálatában áll. Az iskolai "rend" másik hatékony eszköze a fizikai értelemben vett csend és mozdulatlanság.

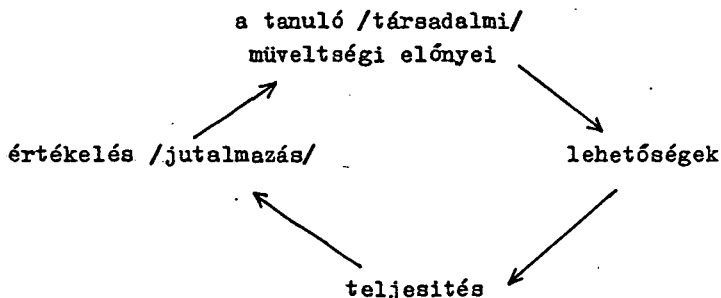
Az iskola mint szervezet működésének fenti jellemzői meghatározzák a tanuló tanulói és a tanár tanítói szerepével kapcsolatos elvárásokat és lehetőségeket. Ez az alaphelyzet - a személyiség ellenállásától függően ugyan, de szükségszerűen - termeli ki az egyik oldalon az autokratikus, a másik oldalon az alkalmazkodó, konformista beállítódást.

A jelenlegi iskola értékelései a teljesítményre és egyoldalúan a "megtanulás" terén megjelenő teljesítményekre épül.

Az értékelésben az alapvető szerepet az osztályozás tölti be, amely a piac törvényeit követi és a "jegy" az általános egyenérték szerepét tölti be. Ez azonban - ahogy, ha jól emlékszem Ferge Zsuzsa fogalmazta - azt is jelenti, hogy a "jegy" felölti a "pénz" funkcióját és az eredetileg eszköz jelentőségű osztályzat egyre inkább céllá válik. A piac logikájának megfelelően az egyenérték megszerzése a látszólag azonos feltételek között folyó "tisza" verseny szabályai szerint zajlik. Csakhogy a valóságosan egyenlőtlen feltételek és a verseny terepének a korlátozása éppen arra a terepre, ahol a feltételek egyenlőtlensége leginkább manifesztálódik, ezt a versenyt nemcsak az egyenlőtlenségek egyszerű, hanem bővített újratermelőjévé teszik.

Az osztályozás és a rajta keresztül is érvényesülő "rejtett curriculum" természetesen nem önmagában, hanem a mögötte meghúzódó mélyebb társadalmi folyamatok transzmissziós eszközeként válik az egyenlőtlenség igazolójává, ezért az osztályozás egyszerű eltörlése még nem jelenti az egyenlőtlenségek csökkentését.

Ezt az összefüggést szem előtt tartva az iskola értékelési rendszere a következő mechanizmust produkálja:



A "tanuló iskola" /az egyoldalúan ismeretátadásra berendezkedett iskola/ "kulturaközvetítő" mivolta /objektív értéke/ hihetetlenül beszűkül. Az értékek, a kultúra egész tartományai, ha jelen is vannak az iskolában /pl. szinte valamennyi magatartási, cselekvési modell/ legfeljebb eszközi értékkel bírnak. Az értékek beáramlását szabályozó értékelési eljárások a formális és egyoldalúan értelmezett teljesítmények irányába tolják el a tanulók orientációit és ez nem egyszerűen a "tudás = feladni tudás" képletében jelentkezik. Ennél sokkal nagyobb veszélyeket jelent az értékorientációk deformálódása, a magatartásmódok mérlegeléséhez szükséges készségek és döntési képességek fejletlensége és az egész életre szóló önállóság, öntevékenység, a bonyolultabb szituációk értelmezésének feltételét képező önértékelés és önmegvalósítás beállítódásának alacsony szintje, az énkép formálódásának háttérbe szorulása.

A jelenlegi iskola a "magatartás", a személyiség iránydiszpozíciói /szükségletei, beállítódásai, értékorientáció/ vagy "tudás", "képzettség" /a személyiség végrehajtó apparátusa/ dilemmáját egyoldalúan az előbbi javára oldja meg, s ez napjainkban nagyobb veszélyekkel jár mint korábban. Az oktatási idő, az intézményes szocializáció időszaka a korábbihoz képest elhúzódott, ugyanakkor megnőtt az értékek heterogenitása és ezzel párhuzamosan relative gyöngült, ill. elvesztette kizárólagosságát a szülői ház értékadó szerepe. A mai serdülők így pszichikailag nagyobb feladatok előtt állnak, mint elődeik. Korunkat az "értékrobbanás" is jellemzi - a felnövő generációknak érzelmileg is nehezebb feldolgozniuk a különféle csoportközvetítések révén feléjük áramló életprogrambeli stb. hatásokat és elvárásokat. Emellett a szocializáció nemcsak időben nyúlt meg, de terepe, csoport-szerkezete is halatlanul kiszélesedett.

A személyes életértékek, értékorientációk, az indentitás-és kompetencia-érzés kialakulása csak úgy képzelhető el, ha az iskola biztosítja az ehhez szükséges tevékenységek rendszerét, amelyekben a tanuló felelősséggel felruházott szerepeket tölthet be. A felelősség és hasznosság érzet hiánya egyenes út a feleslegesség, az elidegenedettség érzéséből táplálkozó negatíviztikus irányú deviáns magatartások kialakulásához.

Anélkül, hogy tompítani kívánnám az iskoláról az előbbiekben megfogalmazottak élet, fontosnak tartom annak hangsúlyozását is, hogy véleményem szerint - az 1945-48. közötti időszakot leszámítva a felszabadulást követően sem pedagógiánkban, sem iskoláinkban nem volt olyan erős az innovációra törekvés készsége mint napjainkban. Sőt, azt az állítást is megkockáztatnánk, hogy az iskola szükségesnél lassabb változásának okai sokkal inkább az iskolán kívül, mint az iskolán belül lehetők fel. Ennek indoklásaként azonban szólnunk kell a társadalom és az iskola kapcsolatának jelenlegi jellemzőiről:

"Értékválság", "értéktrobbanás" és a társadalom viszonya az iskolához

Ma már - 10-15 év távlatából - biztosan állíthatjuk, hogy az ötvenes évek végétől a hatvanas évek végéig terjedő évtized világszerte a hagyományos iskola és oktatás "nagy" évtizede és valószínűleg utolsó nagy évtizede volt. Ezekben az években a gyors gazdasági növekedés lehetővé és a "beruházás az emberi tőkébe" elméletei pedig sürgették az iskolázás kiterjesztését. A fejlett kapitalista országokban tekintélyes közgazdászok végeztek tizedes pontosságú százalékszámításokat, hogy az oktatásügyre fordított költségek, az oktatás kiterjesztése mennyivel növeli a nemzeti és az egyéni jövedelmeket. A "jóléti állam", a "meritokrácia", az "esélyegyenlőség" elméleteiben kitüntetett szerepet kapott az iskola. Az iskolázottság kiterjesztését hatalmas beruházásokkal segítették elő. Csak egyetlen jellemző adat: 1967-ben az USA-ban az oktatásügyi költségek az 1950. évi ötszörösére emelkedtek. És ami talán még jellemzőbb: az oktatásügyben foglalkoztatottak száma ugyanezen időszak alatt 130 %-kal nőtt, miközben a foglalkoztatottak teljes létszáma csak 20 %-kal. Az egész folyamatot az "ugyanabból több" stratégiája jellemezte: több iskola, több pedagógus, több középfokú és felsőfokú "jogosítvány".

A szocialista országokban ez az időszak ugyancsak az iskola expanziójának ideje. Szociológusok bizonyítják, hogy a nagy forradalmi mozgás lezárulása után a legfontosabb mobilizációs csatorna az iskola. Több európai szocialista ország realizálja vagy előkészíti a 10 osztályos iskola megteremtésére irányuló reformot. Az iskolát természetesen itt is és ott is meg akarták "javítani", de objektív értékét a társadalom szubjektív értékítélete nagy mértékben igazolta, elfogadta, sőt - amint a későbbiekben kiderült - bizonyos funkciókat, meghatározott értéktartományokat illetően túl is értékelte.

A hatvanas évek végén, de különösen a hetvenes évek elejétől kezdve azonban már hallatszanak a kétely hangjai. Nemcsak Illich és Reimer hirdetik meg a "társadalom iskoláztatását", hanem komoly progresszív beállítottságu szakszociológusok, hatalmas empirikus anyagokon most azt kezdik bizonyítani, hogy az iskola nem az esélyegyenlőség, nem a társadalmi mobilitás, hanem éppen ellenkezőleg: a társadalmi egyenlőtlenségek, a társadalom osztály- és csoportstruktúrája "kemény" újratermelésének legfontosabb eszköze. A hullámok most - úgy tűnik - többé nem a magasba repítik az iskolát, hanem maguk alá temetve átcsapnak rajta. Az oktatásgazdaság szakemberei sokkal inkább túlképzettségről, a munkaerő iránti szükséglet és az iskolarendszer kibocsátási szerkezete között fennálló inkongruenciáról írnak tanulmányokat, mintsem az oktatási rendszer "felpumpálásáról".

A fenti tendenciák - mindig némi késéssel "begyűrűzve" - jól megfigyelhetők hazánkban is. Ha napjainkban valakit arra kérnek fel, hogy előadást tartson az "érték és iskola", "az értékrend az iskolában" - sőt, némi túlzással bármely az iskolával kapcsolatos - témáról, általában azt várják tőle, hogy válaszoljon - a társadalom alapvető értékitéletét már pontosan kifejező - kérdésre: "mi a baj az iskolával?"; "miért van baj vele?". Az iskola nehéz időszakot él át. Kivülről a legkülönbözőbb kiindulópontokból kritizálják - és az egyszeri szőlősgazda sóhajtatásával, "lássuk uram mire megyünk ketten" - mi magunk is, akik ilyen vagy olyan minőségben az iskola "gazdája" vagyunk, szívesen ragadjuk kézbe a furkósbotot.

Az "iskolakritika" napjaink egyik legkedveltebb "műfaja", mind a tudomány, mind a társadalmi-kulturális publicisztika területén. Előadássorozatok hangzanak el a "pedagógia bilincseiről" és a "pedagógia nyomoráról" olvashatunk esszét. A címek, ha kissé bombasztikusan is, de lényegileg pontosan fejezik ki az iskolával kapcsolatos közvélemény értékitéletét: baj van az iskolával.

Az iskolát "kivülről" bírálók sok esetben hagyták és hagyják ma is figyelmen kívül azt az alapvető igazságot, hogy az iskola nemcsak a társadalom számára, hanem a társadalom által létrehozott intézmény. A közoktatási /nevelési/ rendszer bizonytalansága, a rendszerben és konkrétan az általánosan képző iskolában manifesztálódó zavarok nem szimplifikálhatók a rendszer önmaga által termelt belső, valamiféle immanenciával rendelkező zavaraivá. Olyan adaptációs zavarokkal állunk szemben, amelyek csak részben vezethetők vissza az iskola adaptációs készségének-képességének fejletlen voltára. Az inkongruenciának mélyebben fekvő okai, forrásai vannak: a rendszer környezetéből érkező megrendeléseknek, elvárásoknak a történelmileg megszokottnál bizonytalanabb, komplexebb és ellentmondásosabb volta. Hangsúlyozni szeretném, hogy a neveléssel szemben jelentkező szükségletek komplexebbé, sokrétűbbé és sokoldalúbbá, átfogóbbá és ezzel együtt differenciáltabbá válásában elsősorban a kibontakozó új nevelési szituáció perspektivikus lényegét kell látnunk. Az inkongruencia problémájának megoldása ugyanis - ha azt valóban a társadalom javára kívánjuk megoldani - nem képzelhető el, oly módon, hogy e megrendelések egysíkúbbá, kevésbé bonyolulttá, kevésbé összetetté válnak és egy "kemény" közoktatáspolitikában nyernek kifejezést. Ezt újra és újra hangsúlyozva azt is látnunk kell azonban, hogy az említett bizonytalanabb, ellentmondásosabb jellegű megrendelésekben az új társadalmi-nevelési helyzet alapvető dilemmája is megjelenik, ti., hogy egyfelől, a társadalomfejlesztés ma még bizonyos hatalmi csatornákon keresztül ragaszkodik a régi típusú nevelési szükségletek tradicionális módon történő kielégítéséhez; másfelől, hogy csak részlegesen képes a nevelésügy rendelkezésére bocsátani a társadalomban érlelődő új nevelési szükségletek új módon történő kielégítéséhez szükséges legtágabb értelemben vett eszközrendszert.

Ebben a helyzetben az iskola, amely maga is része a társadalomnak - szükségszerűen magában hordozza azokat az ellentmondásokat, amelyek átmeneti korszakunkból és történeti fejlődésünk sajátosságaiból következnek -, a társadalom részéről

kettős nyomás alatt áll. A "társadalom" hol az iskola elmaradását hangsúlyozza túl és a konzerváló funkciója helyett "forradalmi" funkcióját kívánja érvényre juttatni, hol pedig az előreszaladástól, utópiáktól óvva tradicionális funkcióinak és a tradicionális módszereknek a megerősítését követeli. Mert nem szabad elfelejtenünk, hogy jelentkezik a fentiekben összefoglalt kritikai kép ellentéte is, amely ha egy-két kérdésben össze is cseng az általunk összefoglalt kritikai észrevételekkel, éppen az iskola tradicionális teljesítményeit kéri számon. Hadd illusztráljam ezt két idéezettel: "Lehet, hogy érdemes többet tanítani vagy jobban, de akkor is, mit érünk el? Talán jobban tudják majd, hogy mikor volt a mohácsi vész, vagy többen tudják, ki volt Széchenyi, Horthy vagy akárki. Nem hiszem, hogy ettől boldogabbak leszünk. A mára kell jobban nevelni. De nem úgy, ahogy általában nevelünk, előadás-sal, szavakkal, hanem élményekkel. Nem Biblia-órát kell tartani a máról, mert annak hatása leperereg. Élményekre van szükség. Éljük át, hogy közülük van az iskolához, a világhoz, helyük van benne fiatal létükre is. Hogy a felnőtt életben vannak dolgok, amelyeket rájuk bízunk vagy pontosabban: hagyják, hogy bizonyos dolgokat magukra vállaljanak." A másik szerző viszont egészen más értékeket követel: "Ha rajtam állna, a nevelés összes energiáit beterenlém az iskolákba, a tanítási órákra. Szerintem minden lényeges dolog ott dől el. A könyv viszont éppen fordítva gondolja és akarja ezt: kifelé az iskolákból, az órákról valahova a világba, üzemekbe, művelődési házakba, ez hozza majd a megoldást. A legnagyobb különbség a könyv szerzőinek felfogása és az én álláspontom között az ezredforduló iskolájáról, azt hiszem, éppen ebben rejlik. Számomra túlságosan képlékeny, alakatlan, mocsaras ez az iskolán kívüli közeg, hacsak nem olyan banális dolgokat értünk rajta, mint mondjuk egy múzeumlátogatás." S a jelen helyzetben az igazi feladat, "hogy a tanulás és a tudás nagyobb megbecsülésére ösztönözzük az oktatásügyet. Hogy az ezredfordulón, amely már itt van a nyakunkon, ne csak módszereink korszerűségére hivatkozassunk, hanem valamiféle eredményre is. Mondjuk arra, hogy tanulóink már mind tudják a Himnuszt." Sokan ha el

marasztalják az iskolát szervezeti mechanizmusai miatt, ezt elsősorban "liberalizmusát" kárhoztatva teszik. Ez a kritika nemegyszer nyíltan hangoztatva az elit-képzés szükségleteit, változatlanul a felülről építkező iskolarendszert tekinti egyedül hatékonynak és nem teljesebb nevelést nyújtó, hanem csak jobb oktatást adó iskolát kíván. /Lásd pl. az egyetemi felvételek, ill. a középiskolások felkészültsége körül kialakult vitát./ És nem feledkezhetünk meg az iskola teljesítményeit sokszor pusztán a munkaerőszükséglet szempontjából megítélő kritikáról sem, amely egyoldalú funkciójában kívánja konzerválni, s ezen funkciójában modernizálni az iskolát.

A "társadalom", amelynek az iskolával való kapcsolatát vizsgáljuk, önmagában is összetett jelenség. Vajon mi és ki képviseli a társadalmat az iskolák általános megítélésében és konkrét elbírálásában? A vezető politikai, állami és társadalmi szervek útmutatásai a maguk egészében az iskolai tevékenység előremutató jellegét hangsúlyozzák, /ez jelentkezik a dokumentumokban/, de bizonyos, éles konfliktusok elkerülése végett, gyakorlatilag sok-sok kérdésben komoly engedményt is tesznek. Hogy ezen engedmények a realisztikus oktatáspolitikai gyümölcseinek tekinthetők-e, vagy jószándékú óvatosságból a konzervatív pedagógiát erősítik-e: megint csak megítélés kérdése. A helyi társadalmi és állami szervezetekben egyaránt jelentkeznek szélsőségesen konzervatív és irreális nézetek, igények az iskolai munka iránt - és minthogy a szülők jelentős része is valamiféle "állami" vagy "társadalmi" munkahelyen dolgozik: a spektrum csak növekszik az iskolákra, pedagógusokra nehezedő ellentétes irányú igényekkel együtt.

A társadalomnak az iskoláról élő nézetei között - vagy mögött - az a döntő kérdésfeltevés húzódik meg, hogy a társadalom vállalja-e azoknak a céloknak a segítségét, amely célok követését elvárja az iskoláktól?!

Tény azonban, hogy az iskola mai helyzetében nem képes az ellentmondásos igényeket saját talaján integrálni, hanem - az esetek döntő többségében - egyszerűen reprodukálja azokat: nem tudja eldönteni, hogy minek és "kinek" kell eleget tennie. Sokszor bizonytalan a központi oktatásügyi irányítás is, hogy mely igényeket /érdekeket/ kell preferálnia, mely igényekkel szemben kellene ha nem is megvédeni az iskolát, de nagyobb ellenállásra biztatnia. /Az már a túlzottan és egyoldalúan államigazgatási jellegű oktatási irányítással függ össze, hogy maguk az iskolák nem rendelkeznek kellő önállósággal saját programjaik kimunkálására és pedagógiailag következetes végrehajtására./

De sokszor elbizonytalanodik neveléstudományunk is, amely pedig egyre határozottabban konceptualizálja /a társ tudományokkal ha nem is mindig egyetértésben, de fejlődő együttműködésben/ az új nevelési szituációt, vagyis teremti meg annak lehetőségét, hogy ne egyszerű elméleti reflexióként, hanem megoldást kínáló elméletként lépjen fel. /Ez az elbizonytalanodás érthető - mögötte a gyakorlattal való lojalitás is meghúzódik -, de az orientációs feladat szempontjából megengedhetetlen./

Természetesen a társadalom és az iskola viszonya sohasem lesz ellentmondásmentes. Az iskola felé áramló igények egynek-műségére várni éppoly képtelenség, mint ezeket az ellentmondásokat ma teljesen kirekeszteni az iskolából és várni az ellentmondásmentes társadalom létrejöttét. Ugy véljük, ha utópiáról kell beszélnünk a pedagógiában, akkor elsősorban erről kellene szót ejtenünk. A pedagógiának nincs más valódi alternatívája, mint ebből a helyzetből kiindulva azért az iskoláért harcba szállni, amely ezen ellentmondásokkal számolva és ezek közepette képes az ellentmondások domináns, a fejlődés tényezőit jelentő oldalait a jelenleginél jobban erősíteni. Értékek és érdekek preferenciája nélkül nincs nevelési folyamat és nincs iskola.